

Heyting, Frieda

Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 717-732



Quellenangabe/ Reference:

Heyting, Frieda: Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen. Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 5, S. 717-732 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59724 - DOI: 10.25656/01:5972

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59724>

<https://doi.org/10.25656/01:5972>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@diplf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 5 – September/Oktober 1999

Thema: Theoriediskussion in der Didaktik

- 629 EWALD TERHART
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz
in der Allgemeinen Didaktik?
- 649 ARMIN BERNHARD
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen
für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter
besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik
- 667 JOACHIM LUDWIG
Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen
- 683 HEINER HIRBLINGER
„Unterricht ist doch kein Zirkus ...“. Zur Frage der psychoanalytischen
Reflexionen im schulischen Unterricht

Weitere Beiträge

- 699 ILONA BÖTTCHER/HORST WEISHAUPT
Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer
vergleichenden Studie
- 717 FRIEDA HEYTING
Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen.
Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

Diskussion: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

- 733 PETER VOGEL
Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- 741 LOTHAR WIGGER
Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze
- 749 KLAUS-PETER HORN
Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren
- 759 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland

Besprechungen

- 769 KLAUS PRANGE
Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige
- 771 DIETRICH BENNER
Clemens Diesbergen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik
- 774 ACHIM LESCHINSKY
Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule
- 778 LUDWIG LIEGLE
Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich – Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften
- 781 KARL-HEINZ ARNOLD
Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

Dokumentation

- 785 Pädagogische Neuerscheinungen

Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen

Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt eine konstruktivistische Konzeption zur Grundlagenforschung vor, welche die „begrifflichen Systeme“ untersucht, die in der erziehungswissenschaftlichen Forschung verwendet werden, um pädagogische Prozesse zu beschreiben und zu erklären. Unter begrifflichen Systemen werden theoretisch konstruierte Cluster wechselseitig abhängiger Aussagen verstanden, an denen sich rekonstruieren läßt, was von den Forschenden jeweils als selbstverständlich vorausgesetzt und was für diskutabel gehalten wird. Die Bedeutung einer Grundlagenforschung, welche über derartige implizite und explizite Annahmen aufklärt, wird am Beispiel von Untersuchungen zur Kriegsführung unterschiedlicher Gruppen niederländischer Fußballfans illustriert. Dabei zeigt sich, daß bestimmte traditionelle Vorstellung von Moralität und Identität nicht in der Lage sind, jene Implikationen zu durchschauen, die bei der Konzeptualisierung dynamischer Prozesse wirksam sind.

1. Bewegung und Veränderung

Als Kind hörte ich, wie andere Kinder auch, gerne den Erzählungen der Erwachsenen zu. Mein Vater erzählte gelegentlich Geschichten über Paradoxien, die bei mir und meinen Geschwistern ein besonderes Interesse fanden. Die Suche nach möglichen Auswegen vertrieben uns öfter die Langeweile bei sonntäglichen Pflichtspaziergängen mit der Familie. Besonders fesselten mich Vaters Ausführungen zu den Zenonischen Paradoxien über den Verlauf von Bewegungen, weil diese die üblichen Vorstellungen hierüber in Frage stellten und erschütterten.¹

Heute scheinen mir diese Paradoxien u. a. auch deshalb bedeutsam zu sein, weil sich aus ihnen Problemstellungen gewinnen lassen, die für erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung und die sozial- und erziehungswissenschaftliche Beschreibung und Erklärung von Entwicklungen bedeutsam sind. Ich ergreife darum im folgenden die Gelegenheit zu einer Neuauflage einer der Geschichten und Erzählungen meines Vaters über Paradoxien. Diese bezieht sich auf das unter den Namen „Achilles und die Schildkröte“ überlieferte Paradox.² Unsere freie Version war die folgende:

- 1 Vgl. J. MANSFELD (1987, S. 337): „In seinen über die Bewegung handelnden Paradoxien zeigt nun Zenon tatsächlich, daß Bewegung sich weder konsistent denken noch faktisch vollführen läßt.“
- 2 XENONS Aussagen über Paradoxien werden auf die Zeit um 460 vor unserer Zeitrechnung datiert (vgl. G. VLASTOS 1972). Überliefert sind sie nur über Texte anderer Autoren. Der älteste Verweis findet sich bei ARISTOTELES. In ihm ist von einem langsamsten und einem schnellsten Läufer die Rede. ACHILLES und die Schildkröte treten erst im 6. Jahrhundert bei SIMPLICIUS auf (vgl. J. MANSFELD 1987 und MOORE 1990, S. 3).

Eines schönen Tages begegnet ACHILLES, der stolz auf seine langen Beine ist und jeden beim Laufen besiegen zu können glaubt, seinem Freund, einer Schildkröte. Sie beratschlagen, was sie anstellen sollen, und die Schildkröte sagt: „Ich habe eine Idee; ich fordere dich zu einem Wettlauf heraus“. ACHILLES, der seinen trägen Freund nicht beleidigen will, ist eine Weile sprachlos. „Oh, du brauchst nicht schüchtern zu sein“, sagt die Schildkröte, „es ist mir klar, daß du der beste Läufer bist. Wenn du mir aber einen Vorsprung gibst, und der braucht wirklich nicht sehr groß zu sein, dann bin ich mir meines Sieges sicher“. „Das möchte ich erleben“, antwortet ACHILLES, der sich jetzt doch provoziert fühlt. „Weißt du was“, sagt Schildkröte, „es ist eigentlich viel zu heiß dazu, sich so abzuquälen. Ich werde es dir auch so, ohne daß wir einen Wettlauf veranstalten, beweisen. Hör zu! Wenn du mir einen Vorsprung gibst, ist es unmöglich, daß du mich noch einholst, wie schnell du auch läufst. Um deinen Rückstand aufzuholen, mußt du ja erst den Punkt erreichen, von dem aus ich gestartet war. Inzwischen bin ich aber wieder ein Stückchen weiter gekommen. Um mich dann noch einzuholen, mußt du also wieder erst einmal an diesem zweiten Punkt ankommen. Wenn du dort eingetroffen bist, bin ich aber nicht mehr da, wie langsam ich auch gehe. Das wird in der gleichen Weise immer weitergehen, so daß du mich niemals einholen kannst.“ ACHILLES dachte eine Weile über die Beweisführung der Schildkröte nach und faßte dann einen kühnen Entschluß. „Ach, du hast recht“, sagte er, „es ist viel zu heiß. Warum gehen wir nicht einfach in die Kneipe und trinken etwas?“ So geschah es dann auch.

Es ist schade, daß ACHILLES sich von Schildkröte einschüchtern ließ und sich nicht auf seine eigenen Erfahrungen verließ. Diesen zufolge hätte er durchaus erwarten dürfen, die Schildkröte mit Leichtigkeit überholen zu können. Nun ging es jedoch Zenon in seiner Geschichte nicht darum, ein auf Erfahrung sich berufendes Wissen in Frage zu stellen. Das Problem, auf welches er aufmerksam machen wollte, hatte vielmehr mit jenen Begriffen zu tun, mit denen zu seiner Zeit Bewegungen in Worte gefaßt wurden. Mit seinem Exempel einer wissenschaftlichen Grundlagenforschung machte er auf eine gewisse Grenze dieser Begriffe aufmerksam (vgl. SINNIGE 1968, S. 97). Das Beispiel sollte zeigen, daß die Vorstellung einer endlichen Strecke zwischen zwei Punkten mit der Vorstellung einer unendlichen Teilbarkeit dieser Strecke nicht vereinbar ist.

Seine Geschichte vom Wettkampf des Schnellsten und des Langsamsten hatte ZENON gar nicht als paradox gemeint. Er wollte vielmehr beweisen, daß die so geläufige Vorstellung einer kontinuierlichen Bewegung letztlich auf einer Sinnestäuschung beruht. In dieser wird verkannt, daß sich ein Gegenstand, der sich nacheinander an unterschiedlichen Punkten aufhält, unmöglich in Bewegung befinden kann (vgl. MANSFELD 1987, S. 337). Wie wir heute wissen, hat sich ZENONS Auffassung nicht allgemein durchgesetzt. Im 17. Jahrhundert war es NEWTON, der auf ZENONS Problem und Frage eine ganz andere Antwort fand. NEWTON schlug vor, nicht länger davon auszugehen, daß Bewegungen als solche erklärungsbedürftig seien. Erklärungsbedürftig seien – im Gegenteil – solche Vorgänge, in denen Bewegungen an ein Ende gelangen. Dies nämlich verstehe sich keineswegs von selbst, sondern sei auf eine Kraft zurückzuführen, die auf die Bewegung einwirkt (vgl. BARTH 1980). Erst im 19. Jahrhundert gelang es dann, den vorläufigen Schlußstein zu

einer Theorie zu legen, welche Bewegungsabläufe mathematisch berechenbar macht.

Die Parallele zwischen der Problematik der Bewegungsbegriffe und der der Entwicklungsbegriffe in den Humanwissenschaften liegt auf der Hand. Ist es zufällig, daß im 19. Jahrhundert, als das Problem physischer Bewegungsbegriffe zu einer Lösung gebracht wurde, auch die vorherrschenden Entwicklungskonzepte in der Biologie und in der Sozialphilosophie eine grundlegende Änderung erfuhren? Wie auch immer, die Bezeichnung „Newtonsche Wende“ scheint auch hier berechtigt, denn auch in den genannten Wissenschaften, konnten Vorstellungen, welche von stabilen Zuständen ausgingen, nicht länger für selbstverständlich gehalten werden. In der Biologie trat die Evolutionstheorie DARWINS an die Stelle der Klassifizierung von LINNÄUS. Die Arten waren nicht länger der Ausgangspunkt möglicher Entwicklungen, sondern verdanken sich selbst einem Prozeß, aus dem sie hervorgegangen sind. Die Anfänge der Soziologie schließlich gehen darauf zurück, daß auch die gesellschaftliche Ordnung eine ähnliche Temporalisierung erfuhr. Sie wird nicht mehr als Kontinuität von Monarchien, stabilen Symbolen des Staates oder universellen Begriffen von Rationalität oder Moral begriffen, sondern selbst als vorübergehendes Resultat eines allumfassenden Änderungsprozesses gedacht (vgl. GIESEN 1992).

Diese Annahme von Dynamik in der Gesellschaft bedeutet aber nicht, daß in den Sozialwissenschaften auch eine befriedigende Antwort auf die Frage gegeben wird, wie solche Entwicklungsprozesse am besten verstanden und konzeptualisiert werden können. Dabei scheint das Problem in der Entwicklungspsychologie und in der Pädagogik noch komplizierter zu sein als in der Soziologie. So ist es in der Evolutionstheorie und in der Soziologie, wo wir es mit einmaligen Prozessen zu tun haben, einfacher, die grundlegenden Entwicklungsprozesse als ‚zukunfts offen‘ zu betrachten. In der Entwicklungspsychologie und in den Erziehungswissenschaften hingegen scheint Entwicklung nahezu untrennbar mit Vorstellungen von einem vorab bestimmten oder bestimmbaren Endresultat verbunden zu sein. Wo immer aber Entwicklungsprozesse aus Endzuständen und nicht diese aus jenen erklärt werden, da verlieren wir in solch retrospektiver Sicht all jene Entwicklungsaspekte und -dimensionen aus dem Blick, die nicht in den erwarteten oder beabsichtigten Endzuständen aufgehen. Die aus retrospektiver Sicht gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten verhindern somit die Rekonstruktion eines prospektiven Bildes der Entwicklung (vgl. BREEUWSMA 1993).

In jüngster Zeit sind Versuche unternommen worden, den Prozeßcharakter der menschlichen Entwicklung besser in den Griff zu bekommen. Vertreter dynamischer Systemtheorien weisen darauf hin, daß bei weitem nicht alle Entwicklungen in stabile Zustände einmünden. Ihre Modelle zeigen, daß soziale Verhältnisse, Interaktionen und individuelle Vorstellungen auch durch wechselnde Fluktuationen gekennzeichnet sein können. Darüber, daß die etablierten Forschungsstrategien zum Studium solcher Formen von Instabilität nicht geeignet sind, besteht zwischen den Vertretern und Kritikern dynamischer Systemtheorien Einigkeit (vgl. VALLACHER/NOWAK 1994; VAN GEERT 1994). Die bisher in den Humanwissenschaften konzipierten Alternativen argumentieren, durchaus vergleichbar jenen in der Entwicklung der Physik, noch weitgehend

spekulativ³ und bringen vor allem die Grenzen der herkömmlichen Theorien ans Licht. Hieran hat sich seit den Tagen ZENONS nichts geändert. Die vorgeschlagenen Lösungen mögen theoretisch (noch) nicht befriedigen und empirisch (noch) nicht kontrollierbar sein, sie enthalten jedoch Anregungen für ein vertieftes Problembewußtsein und für weitergehende Reflexionen.

In den Erziehungswissenschaften zeigt sich indessen noch eine weitere Komplikation in der Konzeptualisierung von Entwicklung. Diese Wissenschaften haben es mit kindlichen Entwicklungsprozessen zu tun, die sich in Wechselbeziehungen mit der sozialen Umwelt, mindestens mit den Erziehern, abspielen. Hier gilt es eine *interaktive* Dynamik – eine psychische Dynamik, die in einer sozialen Dynamik verwurzelt ist – zu erfassen. Das Bewußtsein dieser Interaktivität drückt sich zwar in dem vor etwa zwanzig Jahren eingeführten Transaktionsbegriff aus (vgl. SAMEROFF 1975)⁴, dessen Umsetzung in forschungsrelevante Konzepte freilich erst am Anfang steht.

Diese vergleichenden Hinweise zur Dynamik von Bewegung und Entwicklung müssen hier ausreichen, um die Funktion einer begriffskritischen Grundlagenforschung zu illustrieren. Deren Stellung innerhalb der Erziehungswissenschaften ist noch alles andere als klar. Hinzu kommt, daß die bisherige Geschichte der physikalischen Bewegungsbegriffe zumindest suggeriert, wir könnten am Ende, auch wenn dies lange dauert, zu einem einzig richtigen wissenschaftlichen Begriff der Bewegung gelangen. Neuere epistemologische Diskussionen bestreiten jedoch, daß es so etwas wie eine „einzig richtige“ Theorie geben könne. Welchen Beitrag eine begriffskritische erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zur Klärung oder gar Lösung erziehungswissenschaftlicher Fragen zu leisten vermag, bedarf also einer weitergehenden Erläuterung.

Außerer Anlaß zu dem folgenden Versuch einer solchen Klärung waren gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen Fußballfans, die im Frühjahr 1997 in den Niederlanden kulminierten und zum Tod eines der Fans führten. Die im Anschluß an diese Ereignisse intensivierte gesellschaftliche Debatte über die Gewalttätigkeit von Jugendlichen wurde unter dem Etikett „sinnlose Gewalttätigkeit“ geführt, welches auch heute die öffentliche Meinung bestimmt. Die am meisten diskutierte Frage lautet, wie solches Verhalten durch Erziehung zu verhüten sei. Die Standardantwort auf diese Frage führt die Gewalttätigkeit von Jugendlichen auf die fehlende Internalisierung von Normen und Werten zurück. In der Diskussion selbst zeigte sich dann freilich, daß diese Antwort niemanden völlig überzeugt und viele Fragen unbeantwortet läßt.

Im folgenden werde ich zunächst untersuchen, welchen Beitrag erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zur Klärung der bisher nur angedeu-

3 Vgl. hierzu J. BRUNERS Betrachtungen zum Aufschwung narrativer Methoden (BRUNER 1986); siehe auch R. RORRYs (1989) Ausführungen zur Bedeutung von Poesie für die Entwicklung neuer, nicht kulturell verankerter Sichtweisen, in denen behauptet wird, daß sich grundlegende wissenschaftliche Reformen nicht mit traditionellen wissenschaftlichen Methoden initiieren lassen.

4 Analoge Konzepte finden sich bei A. FOGEL (1993), der von „Koregulierung“ spricht, zwischen interaktiven, kommunikativen und kulturellen Ebenen unterscheidet und auf diese Weise Entwicklungsprozesse zu erfassen sucht, die transaktionell und dynamisch zugleich strukturiert sind.

ten Probleme leisten kann. Das Anliegen, das ich dabei verfolge, ist zu zeigen, daß Erforschung der in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion jeweils verwendeten „konzeptuellen Systeme“ den eigentlichen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung ausmacht. Ich beginne mit Überlegungen über die Möglichkeiten und Grenzen begriffskritischer Grundlagenforschung und illustriere anschließend deren Leistungsfähigkeit in einer Auseinandersetzung mit vorliegenden Beschreibungen und Erklärungen der Gewalttätigkeit von Fußballfans.

2. Konstruierte Welten

Die Vorstellung, durch begriffliche Anpassungen der Theorien könnten sich die Wissenschaften dem Ideal einer unverfälschten Repräsentation der Wirklichkeit annähern, hat lange Zeit zum Gemeingut wissenschaftlicher Grundüberzeugungen gehört. Zwar war man sich, wie z. B. POPPER, durchaus dessen bewußt, daß man vielleicht niemals genau bestimmen könne, wie weit man von der Einlösung dieses Ideals noch entfernt ist; Gewißheit aber glaubte man darüber zu haben, daß eine schrittweise Annäherung an dieses Ideal gelingen werde. Gerade diese Überzeugung hat im zurückliegenden Jahrhundert an Überzeugungskraft eingebüßt, zuerst in den Naturwissenschaften und allmählich auch in den Sozialwissenschaften. Das Bild einer beschreibungsunabhängigen Wirklichkeit, auf die bei der Prüfung unserer Theorien zurückgegriffen werden könne, ist mit Paradoxien verhaftet, die denjenigen in ZENONS Beweisen nicht nachstehen. Diese wiederum stellen einen jener Gründe dar, weshalb zeitgenössische Konstruktivistinnen, ohne die Existenz einer Außenwelt zu bezweifeln oder zu leugnen, vorgeschlagen haben, den Bereich wissenschaftlicher Aussagen auf den der *Beschreibungen* zu begrenzen.⁵

Die Aufgabe einer sich konstruktivistisch verstehenden Grundlagenforschung könnte es in diesem Zusammenhang sein, die „begrifflichen Systeme“ (Cluster wechselseitig abhängiger Aussagen) zu analysieren, innerhalb welcher wissenschaftliche Argumentationen zu rekonstruieren sind. Diese Definition ist ganz und gar vorläufig. Insbesondere fehlt ihr noch ein Kriterium zur Abgrenzung verschiedener begrifflicher Systeme voneinander, denn nur unter der Voraussetzung, daß ein solches Kriterium formulierbar ist, läßt sich überhaupt fragen, wofür die gesuchten Grundlagen eigentlich die Grundlage bilden und auf welches Netz von Aussagen und Gedanken sie sich beziehen. Angeregt durch eine Studie von DAVIDSON (1984), versuche ich, das gewünschte Kriterium am Phänomen der „gegenseitigen Unübersetzbarkeit“ festzumachen. Diesem Kriterium zufolge lassen sich begriffliche Systeme dann als verschiedene identifizieren, wenn gezeigt werden kann, daß Aussagen des einen Systems nicht in solche des anderen übersetzbar sind.

Was hierunter zu verstehen ist, läßt sich zeigen, wenn wir bedenken, daß wir uns bei der Klärung von Fragen der Übersetzbarkeit und Nichtübersetzbarkeit

⁵ Es ist ein weit verbreitetes Mißverständnis, daß mit der Ablehnung der Prüfungsfunktion der Wirklichkeit auch deren Existenz geleugnet werde; vgl. hierzu den Streit zwischen G. NUHOF (1989) und N. WILTERDINK (1989).

weder auf unsere Erfahrungen noch auf unmittelbare Gegenstände in der Wirklichkeit berufen können.⁶ Konstruktivistinnen sind ja der Meinung, daß die Wirklichkeit als solche erst von Begriffen konstituiert wird und nicht diese durch jene. Jede Aussage über die Wirklichkeit wird aus einer spezifischen begrifflichen Perspektive gemacht. Wir befinden uns also immer schon innerhalb einer bestimmten Sicht oder Theorie, und die Wirklichkeit kommt nie unmittelbar ins Bild. Diese unvermeidliche Bindung an Konzepte, Ansichten und Theorien hat nahezu paradoxe Konsequenzen für das Problem der gegenseitigen Abgrenzung begrifflicher Systeme, denn wie soll man eine wechselseitige Unübersetzbarkeit ohne Berufung auf eine nichtsprachliche Realität erkennen können?

Sozialwissenschaftler neigen zuweilen dazu, die konstruktivistische Betonung unterschiedlicher begrifflicher Konstruktionen von Wirklichkeit mit unterschiedlichen subkulturellen oder gar intersubjektiven Gepflogenheiten bei der Interpretation von Ereignissen gleichzusetzen. Die seit den sechziger Jahren sich durchsetzende Erkenntnis, daß Begriffe aus symbolischer Interaktion hervorgehen (vgl. P.L. BERGER/TH. LUCKMAN 1967), darf jedoch die epistemologisch-konstruktivistische Einsicht, daß Begriffe Wirklichkeiten hervorbringen, nicht ersetzen oder verdrängen.⁷ Denn nicht die soziale, sondern die begriffliche Konstruktion der Wirklichkeit bietet erst einen Anhaltspunkt für die Abgrenzung begrifflicher Systeme. Es mag schwierig, manchmal fast unmöglich sein, sich über kulturelle Grenzen hinweg zu verstehen; solche Verständigungsprobleme verweisen jedoch nicht auf die hier gemeinte Unübersetzbarkeit. Soweit Aussagen über kulturelle Grenzen unübersetzbar sind, kann man sie ja gegenseitig auch nicht als sprachliche Äußerungen erkennen, denn worauf könnte man sich in solchen Situationen berufen, um sprachliche von nichtsprachlichen „Geräuschen“ zu unterscheiden? (vgl. R. RORTY 1982b) Ich ziehe hieraus den Schluß, daß nicht die kulturelle Konstruktion von Begriffen, sondern die begriffliche Konstruktion von Wirklichkeiten grundlegend für die Definition und Abgrenzung begrifflicher Systeme ist.

Bei der Abgrenzung begrifflicher Systeme knüpfe ich an GOODMAN'S These an, daß unterschiedliche begriffliche Prämissen auch unterschiedliche Wirklichkeitsbeschreibungen – er spricht von „Welten“ – generieren. GOODMAN (1989)

6 In seinem *Tractatus* vertritt L. WITTGENSTEIN (1961, 4021) die zweite Auffassung: „Der Satz ist ein Bild der Wirklichkeit: Denn ich kenne die von ihm dargestellte Sachlage, wenn ich den Satz verstehe. Und den Satz verstehe ich, ohne daß mir sein Sinn erklärt wurde.“ Für E. VON GLASERSFELD (1981, S. 23) repräsentieren Wirklichkeitsbeschreibungen eher die wahrnehmenden Erfahrungen: Menschen, als kognitive Lebewesen, seien in der Lage, „sich aufgrund ihres eigenen Erlebens eine mehr oder weniger verlässliche Welt zu bauen“.

7 Zum Problem einer „naturalisierten“ Epistemologie vgl. W. V. O. QUINE (1969). QUINE und andere frühe Naturalisten waren der Meinung, die Aufgaben der Epistemologie könnten mit weniger Aufwand an Spekulation durch die Psychologie erfüllt werden (vgl. KORNBLITH 1994). Heute gibt es aber eine Tendenz zur Soziologisierung der Epistemologie (vgl. SCHMITT 1996). Die Aufmerksamkeit hat sich dabei von den mentalen oder internen Kontexten auf die externen und sozialen Kontexte der Erkenntnisentwicklung verlagert (vgl. auch WARTOFSKY 1987). Eine völlig soziologisierte Epistemologie würde die Kultur zum letztendlichen Rechtfertigungsgrund von Richtighkeitsansprüchen machen und somit einen kulturellen Relativismus implizieren. Um Probleme der Erkenntnissicherung nicht vorschnell mit Bezug auf den kulturellen Kontext abzutun, unterscheide ich zwischen epistemologischen und erkenntnissoziologischen Fragen.

nennt die begrifflichen Perspektiven, aus denen sich begriffliche Welten entwickeln lassen, „optionell“ und nicht „konventionell“. Er vermeidet auf diese Weise, begriffliche Systeme durch ihre soziale, historische, individuell-kreative oder sonstige Entstehungsgeschichten zu definieren. GOODMANs Konstruktivismus ist also nicht sozial relativistisch, sondern eher konzeptuell relativistisch. Unterschiedliche optionelle begriffliche Perspektiven bringen seines Erachtens unterschiedliche Welten hervor, oder anders gesagt: Sie ermöglichen unterschiedliche Wahrnehmungen. So gibt es keine Moleküle in einer Welt, die aus einer Werteperspektive aufgebaut ist, kein Bewußtsein in einer Welt, die von Materialität ausgeht, und keine Intentionalität in einer Welt der Kausalität. Daß die Wahl zwischen verschiedenen Perspektiven keine bloße Angelegenheit der Willkür ist, wird von N. GOODMAN (1984) ausdrücklich betont. Von der Optionaltät der Perspektiven darf nicht auf die „Richtigkeit“ von Wirklichkeitskonstruktionen geschlossen werden. Man kann die Welt der Moleküle oder die Welt der Werte auch falsch konstruieren. Einen archimedischen Punkt „alleinrichtiger“ Konstruktionen gibt es aber nach GOODMAN nicht. Die Kriterien, mittels derer über „richtig“ und „falsch“ entschieden wird, gilt es immer, diskussionsfähig zu halten.

Es ist dieser Zusammenhang zwischen optioneller Perspektive und den durch sie konstituierten, möglicherweise richtigen, womöglich aber auch falschen Aussagen, auf den sich meine Definition begrifflich-konzeptueller Systeme bezieht. Die Relation zwischen der als selbstverständlich vorausgesetzten begrifflichen Perspektive und dem, was unter ihr sagbar und diskutierbar ist, das Selbstverständliche und das dazugehörige Diskutable bilden den Kern dessen, was ich unter begrifflichen Systemen verstehe.

Definiert man begriffliche Systeme als Systeme von Aussagen, die auf denselben begrifflichen Perspektiven beruhen, so bleibt noch die Frage zu diskutieren, wie wir überhaupt feststellen können, daß wir es mit einem begrifflichen System zu tun haben. Gibt es bestimmte Merkmale, die Aussagen zu einem System bündeln, oder ist es das Auge des Beobachters, das das System als solches konstituiert? Es wird nicht überraschen, daß ich die letzte Option wähle. Den Gedanken, konzeptuelle Systeme böten sich fix und fertig, sozusagen als „Wirklichkeiten“, den Beobachtern an, muß ich nach dem vorangehenden ablehnen. Auch für die Grundlagenforschung gilt die These N. GOODMANs (1984, S. 36), daß sie erst herstellen muß, was sie entdecken kann. „*We have to make what we find.*“ Ein kurzes Beispiel soll dies verdeutlichen.

Pädagogen haben in den letzten Jahrzehnten verschiedene Auffassungen zur gesellschaftlichen Integration von Jugendlichen vertreten, die sich durch die Schlagworte „Assimilation“, „Emanzipation“ und „Partizipation“ unterscheiden lassen, je nachdem, was man für eine „gute“ Eingliederung Jugendlicher in die Gesellschaft hält. Bei der *assimilatorischen* Problemsicht, die in den fünfziger Jahren vorherrschte, wird die Gesellschaft als relativ stabil und unveränderlich angesehen und soll die Jugend die in dieser Gesellschaft erforderlichen Qualifikationen erwerben. Aus der in den sechziger Jahren aufkommenden *emanzipatorischen* Perspektive wurden gerade die Einschränkungen, denen Jugendliche von seiten der bestehenden Gesellschaft ausgesetzt waren, als unterdrückend kritisiert. Aus *partizipatorischer* Sicht, welche heute Anklang findet, soll die heranwachsende Generation Mitverantwortung für den demokrati-

schen Zusammenhang einer pluralen Gesellschaft übernehmen (vgl. DE WINTER 1995). Mit der Ausgangsperspektive der „Kriterien für gute Eingliederung“ wurde also ein begriffliches System oder ein bestimmtes Diskussionsfeld konstituiert, in dessen Grenzen eine bestimmte Auswahl aktueller oder potentieller Aussagen unterzubringen ist. Eine andere Ausgangsperspektive hätte andere Systemgrenzen impliziert.

3. *Das Selbstverständliche und das Diskutable*

Wenn begriffliche Systeme als Resultate metatheoretischer Konstruktionen gelten und nicht einfach als vorgefundene Gegebenheiten zu betrachten sind, dann kann man sich fragen, welchen Zweck die Erforschung der Grundannahmen solcher Systeme überhaupt haben kann. Aus der Perspektive des Forschers, der das System ja selber konstituiert hat, muß es zweifelhaft sein, ob die Grundlagenforschung überhaupt noch etwas Neues zu Tage fördern kann. So ist kaum zu erwarten, daß sich für Aussagen, die zum System gehören, noch weitere gemeinsame Voraussetzungen nachweisen lassen. Am Beispiel der verschiedenen Vorstellungen von einer gelingenden Integration Jugendlicher läßt sich dies verdeutlichen. Muster wie „Assimilation“, „Emanzipation“ und „Partizipation“ haben über die Tatsache hinaus, daß sie Integrationsmuster sind, nicht notwendig noch andere Bezugspunkte gemein. Jenseits der jeweils konstituierenden Perspektive braucht ein begriffliches System nicht einmal konsistent zu sein. Was unter bestimmten Perspektiven eines Systems als selbstverständlich vorausgesetzt wird, kann unter anderen Perspektiven diskutabel erscheinen und umgekehrt.

Im Lichte dieser Argumentation ist die Annahme, daß die von der Grundlagenforschung gesuchten „Grundlagen“ sich auf die Basis beziehen könnten, auf der ein System als Ganzes beruht, nicht mehr haltbar (vgl. hierzu HEYTING 1997). Es gibt noch einen weiteren, eher forschungstechnischen Grund dafür, den konstruktiven Charakter begrifflicher Systeme anzuerkennen und Grundlagenforschung nicht als Klärung von Voraussetzungen kompletter Aussagensysteme zu betreiben. Universell gültige Normen für den Zusammenhang zwischen Voraussetzungen von Aussagen und den Aussagen selbst konnten bisher nicht ermittelt werden. Versuche zu einer universellen Argumentationstheorie sind über die Konstruktion idealer Modelle nicht hinaus gelangt (vgl. VAN EEMEREN u.a. 1993). In der Argumentationspraxis wird von solchen Modellen oft abgewichen, wie auch die wieder auflebende Rhetorik-Forschung zeigt (vgl. VAN DIJK 1997 a, 1997 b; zum Begriff „Voraussetzung“ vgl. GOVIER 1987). Darum empfiehlt es sich, begriffliche Systeme als Netze zu definieren, die möglicherweise bruchstückhaftig sind und Lücken aufweisen, nicht aber als geschlossene Systeme, die sich aus bestimmten Prämissen oder Axiomen ableiten lassen. Aufgabe der Grundlagenforschung kann es vor diesem Hintergrund nicht sein, einen systematisch geschlossenen fundierenden Rahmen zu ermitteln, sondern die verschiedenen Annahmen, die in einem System eine Rolle spielen, als solche zu ermitteln und dann jeweils kontextbezogen zu interpretieren. Solche Grundlagenforschung deckt kontextabhängige Strukturen des Selbstverständlichen und des dazu gehörigen Diskutablen auf. Was hierunter zu verstehen ist,

läßt sich exemplarisch an verschiedenen Konzepten von Identität und Moralität verdeutlichen.

4. Grundlagenuntersuchung zu verschiedenen Konzepten moralischer Erziehung und Identitätsentwicklung

Vor kurzem war im niederländischen Fernsehen zu verfolgen, wie Scharen von Fußballfans – Anhänger von Ajax und Feyenoord – sich an einem vorab vereinbarten Ort gegenseitig zu Leibe rückten, mit der Folge, daß es unter den Fans am Ende nicht nur viele Verletzte, sondern auch ein Todesopfer gab. Ereignisse wie diese können uns dazu veranlassen, gängige Konzepte moralischer Erziehung zu überprüfen. Sind Ereignisse, wie die genannten, als ein Zeichen für den Verfall von Normen zu interpretieren? Oder mahnen sie uns, der Jugend wieder stärker traditionelle Werte und Normen beizubringen, damit sich solche Prügeleien mit tödlichem Ausgang nicht wiederholen? Fragen wie diese waren es, die mich dazu herausgefordert haben, verschiedene Konzepte moralischer Erziehung und Identitätsentwicklung einer fragmentarischen Grundlagenuntersuchung zu unterziehen.

Um die moralische Erziehung und politische Sozialisation von heranwachsenden Generationen sorgen sich Politiker und Pädagogen schon seit längerem. Die begrifflichen Systeme, die man hierbei unterscheiden kann, sind ziemlich heterogen. So kann man im System „Erziehung zur Gesellschaftlichkeit“ kollektivistische und individualistische Sichtweisen unterscheiden, die zum Beispiel von Kommunitaristen bzw. Liberalen bevorzugt werden (vgl. REESE-SCHÄFER 1994; zum unhistorischen und idealistischen Charakter dieser Debatte siehe PHILLIPS 1993). Kommunitaristische Richtungen in der Debatte gehen von der Annahme aus, daß innerhalb einer Gesellschaft zumindest eine Basis allgemein geteilter und akzeptierter moralischer Regeln nachweisbar sein soll. Folglich wird dann der Inhalt der Diskussion – das Diskutable – durch die Frage nach dem Inhalt dieser allgemeingültigen Regeln und ihrer Rechtfertigung beherrscht. Liberale Richtungen definieren das Gebiet moralischen Urteilens und Handelns hingegen anders. Sie rücken die Bedeutung authentisch-persönlicher und individuell verantworteter Überzeugungen in das Zentrum der Diskussion und fragen nach Formen einer persönlich abgelegten Rechenschaft. Kommunitaristischen Auffassungen zufolge erscheint alles von allgemeinen Regeln abweichende Verhalten als problematisch. Folgerichtig wird die Lösung der mit solcher Abweichung verbundenen Verhaltensprobleme in der Wiederherstellung einer richtigen Kollektivität und Normativität gesehen. Liberale Konzepte rücken hingegen die Frage nach der moralischen Selbstverpflichtung der Jugendlichen ins Zentrum ihrer Untersuchungen. Beide Konzepte votieren für divergente Interventionsmuster. Kommunitaristische Strategien suchen die Geltung gemeinsamer Sitten und Konventionen wiederherzustellen, liberale Auffassungen wollen die Funktion des individuellen Gewissens der Einzelnen stärken.

Beide Positionen sind in sich äußerst heterogen. So schlagen Kommunitaristen nicht nur unterschiedliche Regeln zur Konfliktbewältigung vor; sie rechtfertigen diese Regeln zugleich auf sehr verschiedene Weise, unter Berufung auf

Tradition oder Offenbarung sowie im Bemühen um eine rationale Beweisführung. Auch von Liberalen wird die individuelle Bindung an die soziale Welt unterschiedlich interpretiert und begründet. Beide Perspektiven bestimmen unterschiedliche *Diskussionsfelder*.

Es gibt nicht nur Differenzen in den Argumentationsmustern der kommunitaristischen und liberalen Positionen. Es lassen sich zugleich Mischformen zwischen beiden Positionen nachweisen. Diese wiederum unterscheiden sich jeweils in dem, was sie als selbstverständlich voraussetzen bzw. als diskutabel ansehen. Mir geht es aber nicht darum, einen vollständigen Katalog von Auffassungen aufzustellen. Es geht um das gegenseitige Verhältnis von Selbstverständlichem und Diskutablem. Im Hinblick darauf konzentriere ich mich auf eine Parallele, die sich zwischen kollektivistischen und individualistischen Positionen nachweisen läßt. Beide Positionen lassen sich auch als Varianten ein und desselben Diskussionsfeldes rekonstruieren. Unter dieser werden – entweder kollektiv oder individuell gehandhabte – *Regeln* oder *Prinzipien* als unentbehrliche erste Bausteine für gültige moralische Urteile angesehen. Solche prinzipien- oder regelgeleitete Auffassungen von moralischer Entwicklung und Erziehung stellen jedoch nicht die einzige sinnvolle Möglichkeit zur Klärung von Fragen und Problemen moralischer Erziehung und Sozialisation dar. Ich werde im folgenden zunächst die Grenzen regelgeleiteter Problemsichten untersuchen und dann andere Möglichkeiten zur Abgrenzung zwischen Selbstverständlichem und Diskutablem vorstellen.

Die zunehmende Pluralisierung gesellschaftlicher Normen und Verhaltensweisen und die wachsende Skepsis gegenüber Absolutheitsansprüchen aller Art deuten auf Grenzen eines prinzipien- oder regelgeleiteten Verständnisses von Moralität hin. Es wird immer schwieriger, allen Mitgliedern einer Gesellschaft dieselben Regeln als verpflichtend vorzuschreiben. Toleranz oder eine pluralistische Einstellung (vgl. RANG 1994) sind nur innerhalb bestimmter Grenzen zu empfehlen. Man kann solche Grenzen natürlich weit ziehen. Alles zuzulassen würde auf die Negation der moralischen Perspektive selber hinauslaufen. Letztendlich scheint die Wahl eines verbindlichen evaluativen Standpunktes unvermeidlich. Auch Versuche, moralische Entscheidungsprobleme als Verfahrensfragen zu behandeln, können keine Neutralität garantieren. So implizieren die von RAWLS (1971) befürworteten rationalen Prozeduren einen spezifischen normativen Begriff der Rationalität. Auf ähnliche Weise setzen die von HABERMAS (1968) vorgeschlagenen dialogischen Prozeduren eine normative Konzeption von Kommunikation voraus. Unterschiedliche Verfahrensperspektiven korrelieren mit differenten Inhalten von Moralität. Sie können daher für sich nicht den Anspruch erheben, so etwas wie eine neutrale oder ungebundene Instanz zu sein. All dies verstärkt den Eindruck, daß Konzepte moralischer Erziehung und Entwicklung auf Prinzipien oder Regeln nicht verzichten können (vgl. MARGOLIS 1996, S. 100 ff.).

Wie problematisch es aber ist, Moralität aus Regeln herleiten zu wollen, läßt sich mit Verweis auf die deontische Logik zeigen, welche nachgewiesen hat, daß schon das moralische Argumentieren durch formale Regeln allein nicht zu erfassen ist. Alle bisherigen Versuche zur Entwicklung einer deontischen Logik haben nachgewiesen, daß in der Analyse moralischen Urteilens und Handelns nicht von den konkreten Handlungskontexten abstrahiert werden darf (vgl.

TOMBERLIN 1995, S. 191). Dort zeigen sich weitreichende Grenzen prinzipien- oder regelabhängiger Moralitätsauffassungen. Wie unentbehrlich Regeln oder Prinzipien für eine nachträgliche Klärung moralischer Sachverhalte auch sein mögen, es muß zugleich gefragt werden, ob und inwieweit sie überhaupt als konstitutiv für moralische Sachverhalte anzusehen sind.

Einige, wie z.B. ZYGMUNT BAUMAN, sind der Meinung, daß die negativen Implikationen regel- und prinzipiengeleiteter Moralitätsvorstellungen deren mögliche Vorteile soweit einschränken, daß es darauf ankomme, auf sie zu verzichten. Wer beispielsweise die Auffassung vertritt, daß das Gute – sei es eine perfekte Gesellschaft oder ein gutes Gewissen – zuerst entworfen und philosophisch gerechtfertigt werden muß, um dann verwirklicht zu werden, der neigt womöglich dazu, solche Verwirklichung u. U. auch mit Hilfe von staatlicher Gesetzgebung und Gewalt durchzusetzen. Das leidenschaftliche Suchen nach den „rules that will stick“ und den „foundations that won't shake“ bezeichnet BAUMAN (1993, S. 9) als eine typisch modernistische Strategie und Ansicht. Die Begründung und Rückführung des Moralischen auf erkennbare und lehrbare Regeln verdrängen BAUMAN zufolge, daß das eigentlich Moralische nicht auf Regeln oder Prinzipien, sondern auf die menschliche Fähigkeit zur Verantwortung zurückzuführen sei. Einander bekämpfenden Fußballfans moralische Regeln beibringen zu wollen, wäre diesem Moralverständnis zufolge ganz und gar abwegig.

Vor dem Hintergrund zunehmender gesellschaftlicher Pluralität zweifeln momentan auch andere Sozialphilosophen an der Prinzipien- oder Regelabhängigkeit moralischer Sachverhalte. In einer pluralen Gesellschaft kann die Erwartung, die richtigen Regeln oder Prinzipien auffinden bzw. konstruieren zu können, zu „multiplen Fundamentalismen“ führen. Nach A. GIDDENS (1994) wirken Regeln und Prinzipien, die ohne Reflexion für zweifelsfrei richtig gehalten werden, destruktiv. Aus diesem Grunde versucht GIDDENS auf die Pluralität der Moralitätskonzepte nicht mit einem Aufruf zu Toleranz oder Verantwortung, sondern mit der Forderung nach Ausbildung einer Reflexivität zu reagieren, welche die Grenzen ethnozentrisch verwurzelter Solidarität zu überschreiten sucht.⁸

Die Ablehnung grundlegender moralischer Regeln oder Prinzipien gründet sich bei BAUMAN und GIDDENS nicht auf die relativistische These, solche Regeln seien Produkte verschiedener sozialer Kontexte und daher grundsätzlich nicht kritisierbar. Die Reflexivität, die GIDDENS einfordert, und die von BAUMAN vertretene Auffassung von der grundlegenden Bedeutung von Verantwortung zielen vielmehr auf eine kritische Distanz gegenüber allen gesellschaftlich akzeptierten Konventionen, Regeln und Prinzipien. Fraglich bleibt dabei, wie Moralität ohne die Inanspruchnahme von Regeln oder Prinzipien inhaltlich ausgewiesen werden können soll. Hinzu kommt, daß auch Begriffe wie Verantwortung und Reflexivität wiederum als Prinzipien oder Grundregeln ausgegeben werden können.

8 Vgl. auch R. RORTY (1989), welcher die Auffassung vertritt, daß die Möglichkeit der Solidarität zwischen Menschen durch ethnische Grenzen beschränkt wird, die es mit Hilfe poetischer Kreativität sowie durch Anstrengungen, dem Leiden anderer Menschen eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, zu überwinden gilt.

Die Lage scheint paradox, denn die Anerkennung wie die Ablehnung von Prinzipien oder Regeln scheint uns in moralischen Fragen ganz und gar urteilsunfähig zu machen. Wie bei ZENONS Paradoxien müssen wir vielleicht auch hier eine Lösung auf dem Wege eines radikalen Perspektivwechsels anstreben. Wie ZENON die Bewegung für eine Täuschung hielt, als er davon ausging, daß die beiden Läufer sich in jedem Augenblick an einer bestimmten Stelle befinden, so scheinen Philosophen und Pädagogen in Verkennung der moralischen Dynamik davon auszugehen, daß jedes Urteil zwangsläufig einen bestimmten moralischen Maßstab voraussetzt. Vielleicht lassen sich auch hier die Aufeinanderfolge für sich als statisch angesehener Zustände bzw. Urteile oder Auffassungen nicht mit der erfahrbaren Dynamik des Urteilsprozesses versöhnen oder in einen stimmigen Zusammenhang bringen.

Eine weitere Grenze der prinzipien- oder regelgeleiteten Auffassungen von Moralität kommt hinzu. Diese folgt aus der Annahme, die Güte eines Urteils werde von der Güte seiner Kriterien bestimmt. Diese Annahme abstrahiert jedoch vom ambivalent-aporetischen Charakter moralischer Abwägungen. Sie verkennet, daß wir selten ein Verhalten „ausschließlich“ als gut oder böse einschätzen und beurteilen (vgl. BAUMAN 1993, S. 9; siehe auch MICHAEL 1996, S. 28–34).

Beachtet man den aporetischen Charakter moralischer Urteile und Handlungen, so zeigt sich, warum Versuche, diese Sachverhalte mit Hilfe einer deontischen Logik zu erklären, scheitern mußten. Eine Logik des Sollens ließe sich letztendlich nur in der Form einer Aktionslogik aufstellen, welche eine Logik dynamischer Veränderungen impliziert.⁹

Sucht man in der Philosophie und Erziehungswissenschaft nach Konzeptualisierungen für dynamische Prozesse, so zeigen sich weitreichende Defizite. Beschreibungen moralischer Sachverhalte als dynamische Prozesse, die durch ambivalente Abwägungen gekennzeichnet sind, liegen derzeit nicht vor (vgl. MAY u. a. 1996). Zu vermuten ist daher, daß eine Überbetonung des Regelhaften in der Erziehung in der Erziehungswissenschaft wie anderswo ein „Fundamentorientiertes“ Denken begünstigt und die Erfassung moralischer Entwicklungen erschwert hat (vgl. GIDDENS 1994).

Betrachtet man die moralische Abwägung als einen dynamischen Prozeß, so lassen sich die Akteure nicht länger als Träger stabiler Einsichten interpretieren. Sie kommen vielmehr als handelnde Personen in den Blick, und ihr Handeln erweist sich als ein solches, in dem sich das Individuum explizit zu seiner – pluralen und veränderlichen – sozialen Umwelt verhält. Solche moralischen Abwägungen sind durch eine interaktive Dynamik gekennzeichnet, deren Erforschung eine Aufgabe der Erziehungswissenschaften darstellt. Dies wiederum ist folgenreich für den Begriff von Identität, welcher sich auf das Verhältnis des Individuums zu seiner Umwelt bezieht.

Die Dynamik moralischen Abwägens verlangt nach der Entwicklung eines

9 Vgl. VON WRIGHT (1993) S. VII; siehe auch E. M. BARTH (1970), der darauf aufmerksam macht, daß eine Veränderungslogik eine Beziehung von Früherem zum Späteren, also eine „Ordnungsbeziehung“, erfordern würde, während die traditionelle Logik alle Beziehungen zu Substanzen und Eigenschaften reduziert. S. CUNNINGHAM (1996) führt die relative Ignorierung biologischer Evolutionstheorien in der Philosophie ebenfalls auf ein Festhalten an Vorstellungen von einem Unveränderlichen zurück.

dynamischen Identitätsbegriffs. Annahmen und Erfahrungen von Einheit und Kontinuität konnten lange dazu verleiten, die individuelle Identität als einen stabilen Persönlichkeitskern anzusehen. Die Aufgabe moralischer Erziehung wurde dann oft dahingehend bestimmt, es gelte die Moralität besser in die individuelle Identität zu integrieren. Aus der Perspektive eines dynamischen moralischen Abwägens ist es jedoch fragwürdig, ob ein solcher Begriff von Identität überhaupt geeignet ist, um Formen moralischen Abwägens zu erfassen.

Im Horizont eines stabilen Identitätsbegriffs scheint der bei Jugendlichen nachweisbare Mangel an eindeutigen und unveränderlichen Identifikationsmodellen auf eine Gefährdung unserer moralischen Kultur zu verweisen (vgl. SHOTTER/GERGEN 1989; GERGEN 1991). Während Globalisierungsprozesse in bestimmten Bereichen zu einer weltweiten Uniformität führen, nimmt in anderen Bereichen die lokale Uniformität keineswegs zu, sondern ab. Im Zuge der über die neuen Medien vermittelten Informations- und Mobilitätsströme verschwindet die Kopplung von geographischen Grenzen und kulturellen Unterschieden. Die Entwicklung einer persönlichen Identität ist damit zunehmend der Wahl der einzelnen Individuen überlassen, wobei die sich ändernden Situationen zunehmend neue Wahlentscheidungen möglich und notwendig machen (vgl. GERGEN 1991).

Die angesprochene Scheidung von Ort und Kultur, welche zuerst in den Städten beginnt, begünstigt Tendenzen zur Fragmentierung der Gesellschaft in subkulturelle Gruppen. Diese Gruppen oder Stämme („tribes“; vgl. CASTELLS 1989, S. 350) gewinnen ihre kulturelle Identität nicht mehr aus der Selbstverständlichkeit vorgegebener Traditionen, sondern über die Wahlentscheidungen ihrer Anhänger. Man kann sie daher in Abgrenzung zu traditionellen Gemeinschaften „postulierte“ Gemeinschaften nennen (vgl. BAUMAN 1995, S. 158). GIDDENS zufolge kann sich die Loyalität der Mitglieder solcher Gruppen einerseits im Zuge der fortschreitenden „reflexiven Modernisierung“ zunehmend auf wohlüberlegte Argumente gründen. Die durch die postulierte – statt tradierte – Identität veränderte Lage der kulturellen Gruppen kann jedoch zugleich dazu verführen, daß einzelne ihre Identität auf „ritueller Wahrheit“ gründen und diese dann rigoros-fundamentalistisch verteidigen (vgl. GIDDENS 1994, S. 85; BAUMAN 1995). Begünstigt wird dieser Prozeß u. a. dadurch, daß mit dem Fraglichwerden aller Regeln und Prinzipien auch die Legitimität des staatlichen Gewaltmonopols abnehmen kann. Die Schwelle, Gewalt in den Dienst der Werbung für „neotribale“ Identitäten zu stellen, ist ebenfalls niedriger geworden. So gesehen läßt sich die gegenwärtig festzustellende Rekollektivierung der Gewalt letztendlich als eine Folgeerscheinung der „Privatisierung“ von Identitätsproblemen interpretieren (vgl. BAUMAN 1995, S. 158).

Unter Problemstellungen, wie den genannten, scheint nun auch die moralische und pädagogische Seite der neotribalen Gruppenkriege in einem anderen Licht. Zwar bleibt dem Individuum die Wahl, sich als Mitglied zuweilen gewalttätiger Gruppen zu präsentieren und an den Manifestationen von Gewalt teilzunehmen oder nicht. Diesbezügliche Entscheidungsprozesse, in denen die eigene Identität immer aufs neue konstituiert wird, sollten jedoch nicht als Äußerungen unlimitierter Freiheit verstanden werden. Niemals gibt es nur Optionen; immer existieren auch Restriktionen. Wir konstruieren unsere Selbstbeschreibungen und Identitäten Auge in Auge mit den uns von außen zugewiesenen

Etiketten. Geschlecht, Rasse, Alter, Beruf oder Arbeitslosigkeit begrenzen auf diese Weise die Spielräume individueller Freiheit. In Kontexten, in denen die Möglichkeiten der Selbstdarstellung stark reduziert sind, kann es dann dazu kommen, daß sich einzelne einem neotribalen Fanclub anschließen. Solche Entscheidungen werden möglicherweise in der Absicht geschlossen, die durch sie – wirklich oder vermeintlich – bezeugte Wahlfreiheit, dort, wo es erforderlich scheint, auch mit Gewalt gegen jedwede Etikette zu verteidigen. Entsprechende Verhaltensweisen können durchaus mit Reflexion verbunden sein. So gibt es gleich mehrere Gründe, warum ein entschiedenes Vorgehen der Polizei nicht unbedingt umerziehende Wirkungen hervorbringt. So sehr auch die Wahrung der Gesetze ein entschlossenes Eintreten für den Rechtsstaat erfordern mag, es kommt immer auch darauf an, zwischen Recht und Moral zu unterscheiden. Die Nicht-Verletzung eines Gesetzes mag erzwungen werden; legalistische Auffassungen von Moralität lassen sich hingegen durch Zwang nicht durchsetzen.

Wie gezeigt, bedarf nicht nur der Begriff der Moral, sondern auch jener der Identität – in bestimmten Kontexten jedenfalls – einer Dynamisierung. Identität erweist sich nämlich zuweilen nicht nur als stabiler Kern einer Persönlichkeit, sondern in der Form unterschiedlicher und variierender, kontext-abhängiger Selbstbeschreibungen. Die leidenschaftlichen Fanmitglieder, deren ganzes Leben manchmal von Ajax und Feyenoord beherrscht zu sein scheint, funktionieren wochentags meist als normale Arbeitnehmer und Familienväter. Herkömmliche Identitätsbegriffe reichen darum nicht aus, um solch unterschiedliche Selbstbeschreibungen zu erklären. Die Entwicklung dynamischer Konzepte zur Erfassung von Moral- und Identitätsentwicklungen stellt darum eine wichtige Aufgabe der Erziehungswissenschaften dar. Durch sie wird sich vielleicht eines Tages zeigen lassen, wie paradoxe Prozesse mehrfacher Selbstbeschreibung verlaufen und zu verstehen sind und wie die parallel zu ihnen stattfindende Einheitserfahrung der Person möglich und zu interpretieren ist.

4. *Schlußbemerkung*

Der Weg bis zur Entwicklung einer probaten Theorie dynamischer Moralitäts- und Identitätsbildungsprozesse ist sicher noch lang. In diesem Beitrag geht es mir nur darum, einige Muster des Selbstverständlichen und Diskutablen zu diskutieren, die für die begrifflichen Systeme „gesellschaftlich-moralische Erziehung“ und „persönliche Identität“ bedeutsam sind. Dabei konnten einige Grenzen herkömmlicher Konzeptionen nachgewiesen werden, die unter neuen Problemstellungen und Perspektiven womöglich zu überwinden sind.

Ich hoffe, daß die vorgetragenen Überlegungen einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung leisten können, welche der Erziehung eine reflexive Funktion in der Gesellschaft zuweist und den pädagogischen Diskurs als einen potentiell gesellschaftskritischen versteht. Aufgabe einer solchen Grundlagenforschung ist es, eingeschliffene Muster dessen, was in der Wissenschaft bzw. in der Gesellschaft für selbstverständlich gehalten wird, ans Licht zu bringen und das daraus hervorgebrachte Diskutable – unter anderem auch auf dem Wege einer perspektivischen Variation (vgl. GOODMAN/ELGIN 1989) – zu analysieren und zu erweitern.

Literatuur

- BARTH, E. M.: *Beweging en Bertrand Russell*. In: *Hollands Maandblad* 12 (1970), S. 56–62.
- BARTH, E. M.: *Beschuldiging, geweld en geweldbeheersing*. In: *Intermediair* 16 (1980), S. 7.
- BAUMAN, Z.: *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Oxford (Blackwell) 1995.
- BAUMAN, Z.: *Postmodern Ethics*. Oxford (Blackwell) 1993.
- BERGER, P. L./LUCKMAN, TH.: *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. London (Alan Lane) 1967.
- BOIS-REYMOND, M. DU/MEIJERS, F.: *Op zoek naar een moderne pedagogische norm: beeldvorming over de jeugd in de jaren vijftig: het massajeugdonderzoek (1948–1952)*. Amersfoort (Acco) 1987.
- BREEUWSMA, G.: *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Meppel (Boom) 1993.
- BRUNER, J.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Harvard University Press) 1986.
- CASTELLS, M.: *The Informational City. Information Technology, Economic Restructuring, and the Urban-Regional Process*. Oxford (Blackwell) 1989.
- CUNNINGHAM, S.: *Philosophy and the Darwinian Legacy*. Rochester (University of Rochester Press) 1996.
- DAVIDSON, D.: *On the Very Idea of a Conceptual Scheme*. In: *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford (Clarendon Press) 1984, S. 183–198.
- DIJK, T. A. VAN (Hrsg.): *Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 1*. London (Sage) 1997 a.
- DIJK, T. A. VAN (Hrsg.): *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Volume 2*. London (Sage) 1997 b.
- EEMEREN, F. H. VAN/GROOTENDORST, R./JACKSON, S./JACOBS, S.: *Reconstructing Argumentative Discourse*. London (The University of Alabama Press) 1993.
- FOGEL, A.: *Developing through Relationships. Origins of Communication, Self and Culture*. New York (Harvester Wheatsheaf) 1993.
- GEERT, P. VAN: *Dynamic Systems of Development. Change between Complexity and Chaos*. New York (Harvester Wheatsheaf) 1994.
- GERGEN, K. J.: *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York (Basic Books) 1991.
- GIDDENS, A.: *Beyond Left and Right. The Future of Radical Politics*. Cambridge (Polity Press) 1994.
- GIESEN, B.: *The Temporalization of Social Order. Some Theoretical Remarks on the Change in „Change“*. In: H. HAFERKAMP/N. J. SMELSER: *Social Change and Modernity*. Berkeley (University of California Press) 1992, S. 294–319.
- GLASERSFELD, E. VON: *Einführung in den radikalen Konstruktivismus*. In: P. WATZLAWICK (Hrsg.): *Die erfundene Wirklichkeit*. München 1981.
- GOODMAN, N.: *Of Mind and Other Matters*. Cambridge (Harvard University Press) 1984.
- GOODMAN, N.: *Just the Facts Ma'am*. In: M. KRAUSZ (Hrsg.): *Relativism, Interpretation and Confrontation*. Notre Dame (University of Notre Dame Press) 1989, S. 80–85.
- GOODMAN, N./ELGIN, C. Z.: *Reconceptions in Philosophy and Other Arts and Sciences*. London (Routledge) 1988.
- GOVIER, T.: *The problem of missing premises*. In: T. GOVIER: *Problems in Argument Analysis*. Berlin 1987, S. 81–104.
- HABERMAS, J.: *Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘*. Frankfurt a. M. 1968.
- HEYTING, F.: *Die begriffliche Welt der Erziehung. Variationen über die Zugehörigkeit*. In: D. LENZEN/N. LUHMANN (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M. 1997, S. 147–174.
- KORNB�LITH, H. (Hrsg.): *Naturalizing Epistemology. Second Edition*. Cambridge (The MIT Press) 1994.
- LANGEVELD, M. J.: *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen (Wolters-Noordhoff) ⁹1963.
- MANSFELD, J.: *Die Vorsokratiker*. Stuttgart 1987.
- MARGOLIS, J.: *Life without Principles*. Oxford (Blackwell) 1996.
- MAY, L./FRIEDMAN, M./CLARK, A. (Hrsg.): *Mind and Morals. Essays on Cognitive Science and Ethics*. Cambridge (The MIT Press) 1996.
- MICHAEL, M.: *Constructing Identities. The Social, the Nonhuman and Change*. London (Sage) 1996.
- MOORE, A. W.: *The Infinite*. London (Routledge) 1990.
- NIJHOFF, G.: *Het maatschappelijke als tekst. Een reactie op Nico Wilterdink*. In: *Amsterdams Sociaalwetenschappelijk Tijdschrift* 16 (1989) 3, S. 76–90.

- NIJHOF, G.: Over de methodologie van beschrijving en interpretatie in Eliaans historisch-sociologisch onderzoek. In: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 16 (1989) 1, S. 70–88.
- PHILLIPS, D. L.: *Looking Backward. A Critical Appraisal of Communitarian Thought*. Princeton (Princeton University Press) 1993.
- QUINE, W. V. O.: *Epistemology Naturalized*. In: *Ontological Relativity and Other Essays*. New York (Columbia University Press) 1969.
- RANG, A.: Pädagogik und Pluralismus. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus*. Weinheim 1994, S. 23–50.
- RAWLS J.: *A Theory of Justice*. Cambridge (Belnap Press) 1971.
- REESE-SCHÄFER, W.: *Was ist Kommunitarismus?* Frankfurt a.M. 1994.
- RORTY, R.: *The World Well Lost*. In: *Consequences of Pragmatism. Essays: 1972–1980*. Brighton (Harvester Press) 1982 b, S. 3–18.
- RORTY, R.: *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge (Cambridge University Press) 1989.
- SAMEROFF, A.: *Transactional Models in Early Social Relations*. In: *Human Development* 18 (1975), S. 65–79.
- SCHMITT, F. F. (Hrsg.): *Socializing Epistemology. Social Dimensions of Knowledge*. New York (Roman and Littlefield) 1996.
- SHOTTER, J./GERGEN, K. J. (Hrsg.): *Texts of Identity*. London (Sage) 1989.
- SINNIGE, TH. G.: *Matter and Infinity in the Presocratic Schools and Plato*. Assen (Van Gorcum) 1968.
- SLIFE, B. D./WILLIAMS, R. N.: *What's Behind the Research? Discovering Hidden Assumptions in the Behavioral Sciences*. London (Sage) 1995.
- TOMBERLIN, J. E.: *Deontic Paradoxes*. In: R. AUDI (Hrsg.): *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge (Cambridge University Press) 1995, S. 190–191.
- VALLACHER, R. R./NOWAK, A. (Hrsg.): *Dynamical Systems in Social Psychology*. San Diego (Academic Press) 1994.
- VLASTOS, G.: *Zenon of Elea*. In: P. EDWARDS (Hrsg.): *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. 7. New York 1972, S. 369–379.
- WARTOFSKY, M. W.: *Epistemology Historicized*. In: A. SHIMONY/D. NAILS: *Naturalistic Epistemology. A Symposium of Two Decades*. Dordrecht (Reidel) 1987, S. 57–75.
- WILTERDINK, N.: *De maatschappij als tekst. Een reactie op Gerard Nijhof*. In: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 16 (1989) 1, S. 89–104.
- WINTER, M. DE: *Kinderen als medeburgers*. Utrecht (De tydstroom) 1995.
- WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus Logico-Philosophicus*. London (Routledge & Kegan Paul) 1961.
- WRIGHT, G. H. VON: *Norm and Action. A Logical Enquiry*. London (Routledge & Kegan Paul) 1963.

Abstract

Zeno's paradoxes of motion illustrate the relevance of conceptual perspectives to theories of movement. In this article, the contribution of foundational research to the detection and solution of conceptual problems in the educational theory, will be examined. First, a constructivist definition of the object of foundational research – provisionally to be indicated as 'conceptual systems' – will be elaborated, on the basis of which the aim of foundational research – making explicit the presuppositions of those systems – will be clarified. From this point of view, foundations refer to the self-evident as it is related to the disputable, i. e. to context-dependent patterns of presuppositions that are taken for granted, and propositions that depend on them. Secondly, possible interpretations of the recent phenomenon of warfare between legions of football supporters will be analysed as an example to illustrate this view of foundational research. This analysis shows some limitations of traditional concepts of morality and identity, which can be reduced to their accentuation of statics and stability. There is an obvious need for more dynamic, process-oriented, concepts of morality and identity. In conclusion the tasks of foundational research are shortly summarised.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Frieda Heyting, Universiteit van Amsterdam,
vakgroep Pedagogische Wetenschappen, Wibautstraat 4, NL-1091 GM Amsterdam